DOCUMENT RESUME

ED 402 002 PS 024 349

AUTHOR Amar Amar, Jose Juan
TITLE Calidad de vida y desarrollo infantil (Quality of Life and Children's Development). Working Papers in Early Childhood Development No. 17.
INSTITUTION Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
REPORT NO ISBN-90-6195-041-4; ISSN-1383-7907
PUB DATE Mar 96
NOTE 35p.
PUB TYPE Information Analyses (070) -- Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Development; Cognitive Development; Community Role; Disadvantaged Environment; Economically Disadvantaged; Family Environment; Family Life; Foreign Countries; Latin Americans; Parent Child Relationship; *Poverty; Prosocial Behavior; *Quality of Life; Social Cognition; Social Development; *Young Children
IDENTIFIERS Central America; South America

ABSTRACT

In Latin America and the Caribbean, 240 million people, or 50 percent of the population, live in poverty. This report, written in Spanish, summarizes research by the Proyecto Costa Atlantica into the effects of such widespread poverty on the cognitive and social development of children. After an introduction on the general responses of the population and various governments to the oppressive economic conditions in these regions, the report discusses its approach to the two main themes underlying the research: quality of life and child development. Emphasis is placed on understanding how the individual constructs reality within his or her immediate, concrete environment, rather than on universal, biologically-dictated developmental trajectories. The report then describes various studies in areas such as: (1) the conceptions children from disadvantaged environments have about their world and life; (2) comprehension of emotions, leading to development of prosocial behaviors; (3) self-concept; and (4) the role of family and community in mitigating the effects of poverty. The report concludes with a discussion of issues left unresolved by the research. Includes a list summarizing the eight studies used in the report. Contains 36 references. (EV)

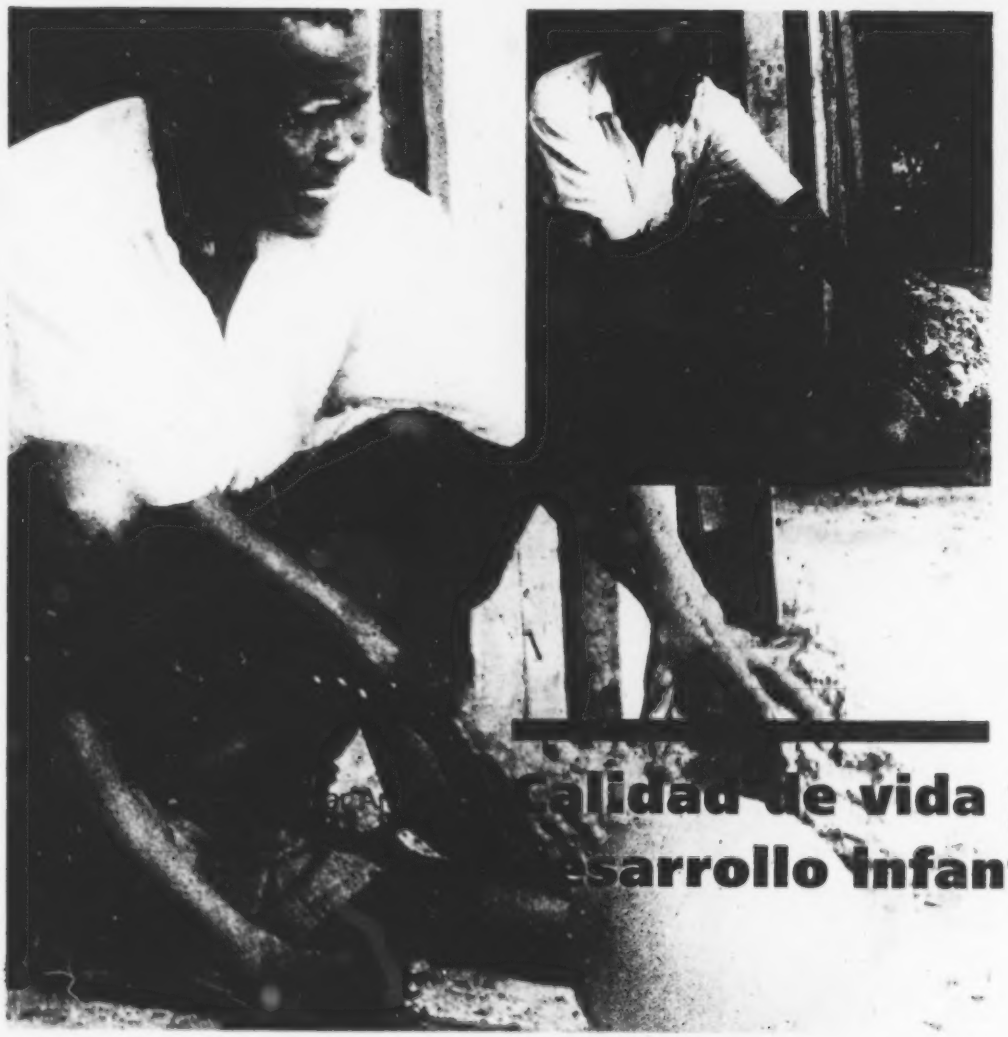
****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 402 002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

17

Working Papers in
Early Childhood Development



Calidad de vida y desarrollo infantil

PS 024349

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
R.N. Coh

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Fundación Bernard van Leer

Acerca del autor

José Amar Amar es un investigador vinculado a la Universidad del Norte, Colombia. Ha trabajado con un equipo interdisciplinario durante 17 años buscando alternativas de atención al niño en contextos de pobreza, potencializando el papel de la familia y las comunidades locales como agentes educativos naturales. Sus recomendaciones han sido utilizadas en muchos países del mundo.

Desde hace siete años sus investigaciones están orientadas hacia el estudio de una nueva cosmovisión del desarrollo infantil a partir del conocimiento del mundo, de la vida, de los niños, privilegiando la importancia de la diversidad sociocultural. Este documento muestra aspectos esenciales de ese trabajo.

ISSN 1383-7907
ISBN 90-6195-041-4

Diseño: Emmerik & Emmerik

Working Papers in
Early Childhood Development

17

José Juan Amar Amar

Calidad de vida y desarrollo infantil

Fundación Bernard van Leer, *Marzo 1996*

CALIDAD DE VIDA Y DESARROLLO INFANTIL

En un día de frío invierno, en el sur de la República de Chile, llegué a un pequeño pueblo que no tenía luz eléctrica ni agua potable; no había médico ni puesto de salud; la escuela más cercana estaba a seis kilómetros de distancia y cuando le pregunté a un numeroso grupo de habitantes cuáles eran sus necesidades más sentidas, casi por unanimidad me contestaron que un cementerio. Muchos años después, en una población en la ardiente Costa Atlántica de la República de Colombia, con condiciones de vida semejantes, me plantearon la misma necesidad.

Esta experiencia se me ha repetido muchas veces, y aunque al principio me parecía increíble que ante el cúmulo de necesidades reales de la vida, dieran tanta importancia a un lugar donde estarían después de su existencia en el mundo, al convivir más de cerca con ellos en un continente donde anualmente mueren un millón de niños menores de cinco años (muertes que hoy son técnicamente evitables); donde cinco de cada diez niños de los que sobreviven presentan algún grado de desnutrición; donde cuatro de cada diez niños no tienen padre legalmente reconocido; donde 15 millones de menores viven abandonados en las calles, y de acuerdo a la tasa de repetición y deserción escolar, un hijo de campesinos demora 20 años en terminar la primaria, comprendí que la muerte representa la última esperanza que muchas personas tienen para alcanzar una vida mejor.

En el mundo existen hoy aproximadamente mil quinientos millones de personas que viven en estas condiciones de pobreza. Su vida cotidiana está llena de carencias, porque ser pobre significa no contar con servicios de agua potable y alcantarillado, no tener una alimentación suficiente y adecuada; no tener acceso a servicios de salud y correr el riesgo permanente de morir; no tener acceso a la escuela o recibir una educación de mala calidad. También muchas veces significa no tener empleo o estar subempleados; habitar en viviendas precarias, deficientes en tamaño y sanidad. Para millones de personas, pobreza

significa, además, que deban trabajar desde niños poniendo en peligro su salud física, o vivir en la calle desprotegidos y carentes de afectos, lo que lleva a muchos a la prostitución y la delincuencia.

En América Latina y el Caribe la pobreza no es un problema de minorías marginadas. Es un problema estructural de la sociedad. Es la condición en que viven 240 millones de personas que representan el 50 por ciento de la población; y, aunque el mapa de la pobreza de la región no es homogéneo, según datos de Unicef, en Guatemala, siete de cada diez niños son pobres; en Perú, ocho de cada diez niños; en Brasil, cinco de cada diez; en Argentina, dos de cada diez niños. Lo anterior muestra que para muchos la realidad se caracteriza, en su mayor parte, por adversidades y situaciones difíciles.

Generalmente, gran parte de los informes técnicos sobre pobreza olvidan la dimensión cualitativa de este fenómeno. Parece ser que este es, entre muchos otros, uno de los factores que han influido enormemente en la ausencia de criterios claros para la elaboración y ejecución de políticas y programas sociales eficaces.

Durante muchos años, en diversos lugares del mundo se han venido generando propuestas, especialmente por parte del Estado, bajo enfoques diferentes, encaminadas prioritariamente a mejorar la calidad de la vida de sus habitantes. En su mayoría, los programas desarrollados han tenido éxitos relativos, lo que ha influido para que hoy se advierta un escepticismo generalizado sobre el sentido e impacto de los programas y políticas sociales, y en que muchos perciban su intencionalidad electoral, su carácter meramente asistencial y sus consecuencias en cuanto al reforzamiento de las dependencias del paternalismo oficial y de las conductas pasivas. De hecho, la mayoría de los programas son elaborados e incluso ejecutados por el gobierno central, sin tener un conocimiento real de las necesidades de quienes serían sus beneficiarios.

Frente a esta dificultad, han surgido algunos espacios de cooperación entre el Estado y la sociedad civil, como en el caso colombiano, en el que el Estado juega un papel integrador, menos centralista, y donde las políticas y acciones se gestan en el interior de las comunidades mismas.

Existen en Colombia instancias que han favorecido este cambio de actitud por parte del Estado. Una de ellas es la Universidad del Norte, de Barranquilla, que en asocio con la Fundación Bernard van Leer de Holanda y el Gobierno Nacional, ha adelantado programas de atención a la infancia en sectores de pobreza en busca de un cambio global en las condiciones de vida de muchas comunidades de la Costa Atlántica colombiana. Gracias a la experiencia adquirida en el trabajo de campo y, especialmente, a la labor investigativa, podemos decir que es una realidad el intento por mejorar las condiciones de vida del niño, condición necesaria a partir de la cual se van integrando los demás componentes de la comunidad, a fin de lograr de esta manera un cambio global realmente sostenible. Hasta el momento hemos efectuado y desarrollado interesantes aportes, mediante la ejecución de programas, elaboraciones teóricas; y, especialmente, se han realizado actividades encaminadas a realzar la importancia de utilizar no sólo el aspecto cuantitativo del fenómeno de la pobreza, sino también el conocimiento de su dimensión subjetiva. De ahí la necesidad de hacer investigaciones que permitieran ir conociendo cómo podrían definirla las propias personas que la vivencian; así, en una muestra de 830 personas adultas, encontramos que la variable definitiva es la carencia, definida ésta como

necesidad y limitaciones para satisfacerla. Según expresó un poblador: "¿Te parece que llegue un día en que los hijos pidan comida y no haya? O, pobreza "es levantarse en la mañana sin saber si hoy vamos a comer". Para la mayoría de las personas la pobreza estaba asociada a la falta de dinero y de trabajo o recursos económicos: "No hay plata", "No hay con qué comprar", "No hay trabajo".

También estuvo asociada con la alimentación: "Falta el plato de comida", o "Lo más importante en la vida es comer." De estas respuestas se dedujo que mientras menos comida consumen más pobres se sienten.

Otras categorías menos importantes para definir la pobreza fueron la salud, la educación, el vestido y la vivienda. Esta última no tan referida a la carencia del ambiente físico, sino al espacio de protección de los hijos, y donde brindarse amor, cariño y afecto.

Asimismo, encontramos que en las definiciones dadas había muchos elementos de frustración y desesperanza. Algunos de los entrevistados señalaron: "Ser pobre, es ser triste", "La pobreza es algo desesperante que no debe existir", "Si no hay para más, ¿qué hace uno?" En el caso de los niños, la pobreza de la que hablamos no es únicamente material. La calidad de vida en estos sectores evidencia su deterioro no sólo en los aspectos relacionados con indicadores de subsistencia, sino también en aquellos que condicionan otros niveles de bienestar de nuestros niños, y en los que pudieran orientar la consecución de una vida digna.

Un caso que justifica esta afirmación es el estudio que hemos realizado sobre los conceptos de belleza y bondad en niños entre tres y siete años. Se sabe que estos conceptos implican satisfactores que aparecen tempranamente en la infancia, como el valor de los sentimientos que generan seguridad y protección, y el sentido natural hacia lo estético, que evidencian una estrecha relación con la solución de necesidades básicas como la comida y el afecto. Así, un número significativo (25 por ciento) de estos niños no disfrutan lo bello por lo bello, sino por el dar y el recibir, y más específicamente, por el alimento, y la gran mayoría (90 por ciento) condiciona la bondad a la solución de sus problemas de subsistencia (comida y afecto).

Muchas personas en América Latina asocian la pobreza y la solución de ella a través de valores religiosos. En este estudio adultos en varias respuestas hacían referencia a Dios: "Dios siempre brinda un poquito de comida y da la plata para pagar la vivienda donde vivimos", "Como Dios mande, así estamos aquí", "Yo no soy pobre, porque gracias a Dios estoy viviendo", "Yo me hallo siendo pobre, pero rica ante los ojos de Dios". Sin embargo, en los niños de sectores de pobreza, según este estudio, la presencia de Dios no se evidencia como prioritaria en sus respuestas. Tan sólo un 5 por ciento lo considera como una figura de autoridad, relegado por figuras que, como la madre y el vendedor de víveres, tienen, respectivamente, la posibilidad de satisfacer sus necesidades primarias o poseen el "poder económico" en su restringido medio. No es habitual encontrar respuestas que atribuyan ni sus obras ni sus pesares a un poder sobrenatural, lo que en primera instancia es comprensible (ya que precisamente son estos sectores los que menos evidencia tienen de la existencia de un ser superior), y, en últimas, constituye uno de los pocos hilos de esperanza para estos niños, en la medida en que tienen conciencia de que su futuro depende de ellos y no de un destino pre-elaborado. Esta actitud contrasta con el pensamiento de muchos adultos que aceptan ya pasivamente un destino.

Es indudable que el impacto de la pobreza resulta mucho más dramático en los niños. Quienes hemos trabajado con ellos hemos podido conocer en profundidad sus carencias y el drama de su vida cotidiana. La enfermedad permanente, la muerte prematura y el sentimiento de impotencia de los padres para satisfacer necesidades elementales de sus hijos, nos han llevado a la firme convicción de que se debe dar un cambio cualitativo en la atención a la infancia y su familia, eliminando los modelos de atención centrados en la escasez que tienen un sabor a limosna para los que nada tienen, y reemplazándolos por un auténtico enfoque que parta por reconocer los derechos del niño consignados en la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, Protección y Desarrollo de la Niñez del Mundo, promulgada en septiembre de 1990 en la Cumbre Mundial de Jefes de Estado en Favor de la Infancia.

En dicha Declaración se enuncian los derechos que contemplan los aspectos esenciales para el desarrollo integral de la niñez, y se agrupan de la siguiente manera: el derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la proteccion y a la participación. En síntesis, estas categorías enfatizan en los derechos de los niños a poseer, recibir o tener acceso a ciertos servicios que garanticen su desarrollo armónico integral como seres humanos, en los aspectos físico, intelectual, afectivo y psíquico; igualmente, el derecho a ser protegidos de ciertos actos o prácticas que atenten contra las posibilidades de su desarrollo integral como seres humanos, y el derecho a pensar, a hacer las cosas, a expresarse libremente, a tener una voz efectiva sobre cuestiones que afectan su propia vida y la de su comunidad.

Indudablemente, para que esta Declaración no caiga en el vacío, junto a la voluntad política de las naciones, debemos llenar las buenas intenciones con un conocimiento racional que nos permita asegurar que las iniciativas con miras a superar la pobreza y que pretendan dar una vida digna a los niños, cumplan su misión realmente.

En este documento, que hemos denominado "Calidad de Vida y Desarrollo Infantil", aspiramos hacer un aporte a las personas e instituciones interesadas en la búsqueda de alternativas de atención integral al niño.

Queremos, en primer lugar, sustentar nuestras ideas alrededor del concepto "Calidad de vida"

Calidad de Vida

Muchos autores señalan que el concepto de calidad es ambiguo, abstracto, impreciso y demasiado general, de tal manera que puede hacer referencia a cualquier cosa. Sin embargo, casi siempre se ha referido al nivel de "logro" de resultados y se evalúa mediante la medición de la eficiencia interna y externa de los diversos sistemas.

Si se revisa la investigación evaluativa, realizada entre las décadas de los setenta y ochenta, con relación a la infancia, observamos claramente que casi en su totalidad está referida a la medición de efectos. Tales son los estudios de eficiencia interna que miden la relación entre costos y cobertura, o de eficiencia externa, mediante la medición de costo-beneficio. Al respecto, gran parte de la literatura evaluativa se limita a demostrar que con menos dinero se puede atender el mismo número de niños, o que con el mismo dinero se puede multiplicar la atención. En lo referido al costo-beneficio, es grande la cantidad de estudios en la región que se limitan a medir los efectos en los niños cuando participan en un

determinado programa, ya sea en su desarrollo intelectual, psicoafectivo, familiar o comunitario.

Este modelo de evaluación, aunque entrega datos importantes, no apunta a un verdadero conocimiento sobre si la calidad de vida de los niños y sus familias ha mejorado sustancialmente. Quizás una filosofía de la vida cotidiana contribuirá a dar muchas luces a la problemática del niño y su familia como proceso propio y esencial del desarrollo humano. Por esto, la evaluación de costo-eficiencia y costo-beneficio para medir la calidad de los programas, apunta hacia un aspecto de la evaluación: el control; y descuida el análisis de los procesos. De allí que, cuando se habla de calidad de vida, se apunte a la índole o naturaleza, es decir, a la manera de ser.

Desde esta perspectiva, calidad de vida impone ante todo definir el para qué de los programas dirigidos a la infancia, su sentido en el contexto social y cultural del país. Saber, cuando se habla del niño, de qué niño estamos hablando, y qué se espera, en términos de función social, de los programas. Supone, además, considerar variables espacio-temporales; las condiciones históricas y geográficas condicionan, limitan y, a su vez, posibilitan las formas y medios de los proyectos de atención a la infancia y la familia.

Pensar en calidad de vida implica, entonces, entender la relación que existe entre el sentido del desarrollo humano y la forma como se llevan a cabo los procesos que la constituyen. Reconocer la calidad de vida significa partir de parámetros que la definan: así, es necesario determinar el modelo social que se busca; no existe proyecto de desarrollo humano que no se refiera al proyecto social que busca generar. Además, cualquier programa estará siempre referido a una concepción de sociedad y de desarrollo. Todo proceso de formación humano está inserto en una cultura cuyos símbolos, valores y experiencias definirán su sentido. A partir de ellos se determinarán el problema, los objetivos, las políticas, la misión y las acciones que los distintos grupos llevarán a cabo.

Así el concepto de calidad de vida lo entendemos como una propuesta abierta, inacabada, en continuo movimiento hacia su propia realización. La calidad se refiere a unas cualidades que están siempre en construcción. No se puede definir como una entidad con naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma; no se puede reducir tampoco a sus medios y productos más visibles. Por lo tanto, en primer lugar, debe ser fiel a sí misma, al contexto social específico en el que se enmarca, si bien al mismo tiempo debe tener como referente obligado una perspectiva universal del desarrollo humano.

Desde esta posición, el mejoramiento de la calidad de vida está centrado en la capacidad de acción del hombre, de sus actos, de sus utopías acerca de sí mismo y de su sociedad, reconociendo y asumiendo su realidad de una manera activa, trasformándola y enriqueciéndola. Así, calidad de vida es un concepto social e históricamente determinado que parte de las necesidades e intereses de la comunidad, y tiene como meta la realización de un proyecto de vida auténtico, fundamentado en su propia realidad con base en la participación de todos los actores sociales, donde el niño es el centro y el catalizador de la energía que busca un cambio cualitativo en las condiciones de vida. Por supuesto que para llegar a un enfoque de calidad de vida queda un largo camino por recorrer.

El Desarrollo Infantil

El concepto de desarrollo infantil es también muy complejo. Indudablemente, una de las disciplinas que más puede aportar a la comprensión del niño es la Psicología. No obstante también es posible que en nombre de ella se haya incurrido en una de las mayores violencias culturales sobre nuestros niños. Si se revisa el conjunto de conocimientos científicos sobre el niño y el desarrollo tecnológico derivado, resulta muy evidente que, sin negar su valor, los enfoques utilizados no son los adecuados a las características de los niños pobres de nuestros países.

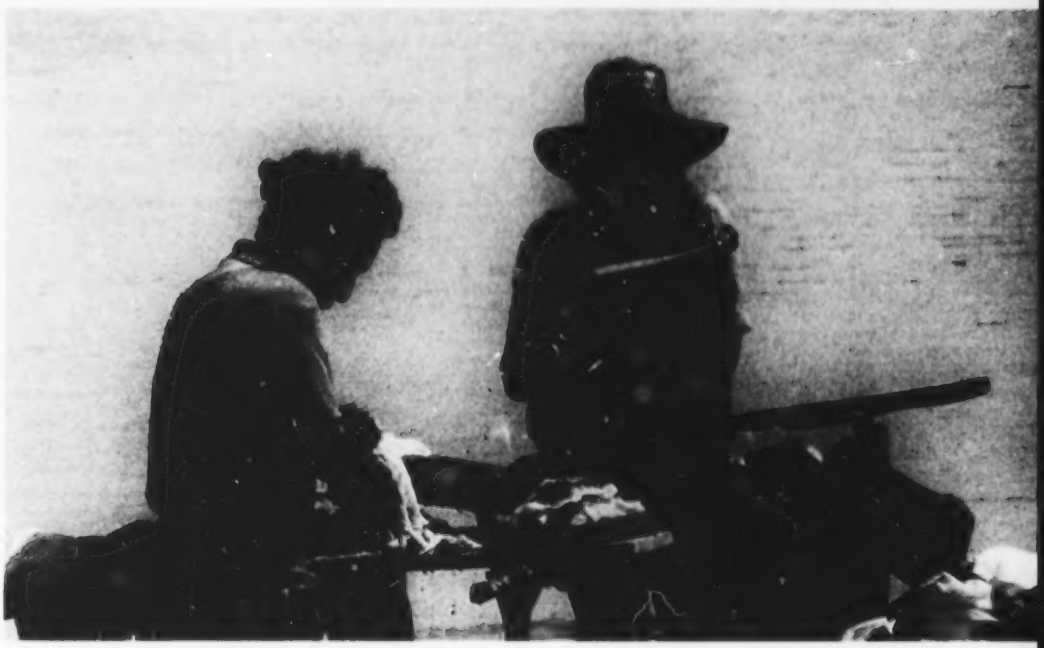
Tras recorrer muchas comunidades y haber estado compartiendo con los infantes, lamentamos tener que decir que nunca hemos visto los modelos del niño reactivo de Skinner, ni del niño inteligente de Piaget, ni del niño erótico de Freud.

Nuestros niños están desnutridos, aparentemente indiferentes y carentes de motivación, agravado este estado muchas veces por el sentimiento de impotencia de los padres ante su condición de vida, que los desmotiva para estimular el desarrollo de sus hijos, y produce un círculo vicioso de múltiples privaciones, que afectan el desarrollo intelectual y socioemocional del menor.

Para el estudio y trabajo con los niños es condición necesaria partir de la realidad del niño concreto, porque el niño abstracto o el niño promedio de que nos hablan los libros no existe en ninguna parte. Cada niño es una expresión única del género humano; por eso, quien desde un escritorio elabora planes de acciones para los niños es muy probable que esté absolutamente desfasado de la realidad, pues ese niño imaginario que tiene en la cabeza, producto de datos estadísticos sobre nutrición, morbilidad, educación, etc., no existe.

Por esto creemos que debemos ensayar una cosmovisión diferente en Psicología del Niño, en la que partamos de aceptar que el conocimiento es social: está creado por las actividades de la sociedad. Pero que es también individual, adquirido por el hombre

BEST COPY AVAILABLE



mediante sus propias actividades. Existe así una interacción dialéctica entre la actividad del individuo y la de la sociedad. Y el resultado de esta interacción es el conocimiento individual que puede, sin embargo, cambiar el conocimiento de la sociedad. Así, "es importante subrayar que las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección; no es sólo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio". El entorno que rodea al niño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues el niño proyecta sus movimientos, sus intenciones, su inteligencia y sus afectos. Como señala Wallon en "Los medios, los grupos y la psicología del niño", a propósito del ser vivo en general: "no hay apropiación segura y definitiva entre el ser vivo y el medio, sus relaciones lo son de transformación mutua".[1]

1. Wallon, H. *Psicología del niño*. Madrid. Editor Pablo del Río, 1980.

En consecuencia, sería necesaria una cosmovisión del desarrollo infantil que estudie el psiquismo en su formación y en sus transformaciones; una cosmovisión que, al tiempo que descubra los orígenes biológicos de la vida psíquica, también estudie la relación con las posibilidades de variación individual ligadas a las diversas formas de interacción con el medio, y a las diferencias existentes en los distintos medios.

Es muy posible que muchos conocimientos psicobiológicos puedan tener una validez universal relativa, pues los contextos socioculturales son demasiado variados para lograr un modelo teórico válido para toda la humanidad. Aunque las distintas corrientes psicológicas nos parecen una cosmovisión que ha aportado mucho al estudio de la formación y transformación de la vida psíquica, la realidad de millones de niños, sus familias y comunidades, que se debaten en la pobreza absoluta, y que representan la mitad de la población de nuestra región, es la que necesita una dimensión diferente para explicar no sólo el desarrollo infantil, sino también la cosmovisión de su mundo.

Plantear un conocimiento científico que aspire a explicar la acción y el pensamiento del hombre debería comenzar, entonces, con una descripción de las estructuras fundamentales de lo pre-científico; es decir, partir de la realidad que viven y concientizan los hombres

cuando están en su actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana entendida como "la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado",[2] realizando así un "análisis fenomenológico de la vida cotidiana, o más bien, de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana".[3]

En otras palabras, creemos que la construcción de una Psicología válida para nuestro contexto debería iniciarse con una descripción sistemática del mundo del sentido común, en cuanto a realidad social, haciendo un minucioso análisis de las actividades objetivadas de la vida psíquica, especialmente en lo que hace referencia a la estratificación del mundo espacial, temporal y social.

Esta cosmovisión del desarrollo psicológico del ser humano no constituye un sistema cerrado y lógicamente articulado como el enfoque del aprendizaje psicodinámico o psicogenético. Se trataría más bien de conocer la vida psíquica, no en el minucioso estudio del cerebro ni mediante experiencias estrictamente controladas, sino rastreando las condiciones externas de vida y, en primer término, estudiando las formas histórico-sociales de la existencia del hombre. Por esto, no se está sugiriendo un nuevo sistema psicológico sino una nueva forma de pensar, de trabajar y de resolver problemas más apropiada a la realidad.

En esta forma de pensar y de trabajar con el conocimiento del niño, si bien no se niega el valor de los factores biológicos, tampoco se sobrevaloran éstos como la exclusiva ley que regirá el conjunto del desarrollo del individuo, ya que la herencia biológica del hombre se caracteriza porque no dirige o moldea su acción o experiencia, porque no actúa como causa universal. En lugar de ello, lo que hace es imponer límites sobre la acción, límites cuyos efectos son modificables. Las culturas y sus condiciones sociales se caracterizan porque crean sistemas de soporte que permiten trascender las limitaciones biológicas "en bruto". Por tanto, es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y las mentes humanas. Esto es claramente visible en el caso de millones de niños que nacen en condiciones de pobreza, en las que en gran medida su desarrollo biológico depende de sus condiciones sociales de vida.

Por otro lado, "los medios en los que el niño vive y aquellos en los que sueña, constituyen el molde que imprime a su personalidad un sello característico".[4] Pero ese sello no es dado pasivamente, existe la posibilidad del protagonismo, es decir, la construcción de su propio ambiente.

Cuando se pretende conocer o estudiar el desarrollo del niño desde su realidad es necesario llegar hasta su contexto, hasta el propio y particular contorno cultural que ha ayudado a moldear sus categorías de crecimiento personal y social. "Las etapas o características del desarrollo deben estar siempre referidas a ese entorno particular bajo una dimensión dialéctica en donde la personalidad del niño es la síntesis resultante de la dinámica de los procesos culturales que lo enmarcan, por una parte, y sus condiciones biopsicológicas por la otra."[5]

Desde esta manera de pensar, las teorías más generales del desarrollo infantil se vuelven un conocimiento mucho más relativo; ni el predeterminismo psicodinámico, ni la corriente organicista, ni los modelos basados en leyes del aprendizaje, pueden negar el sesgo del

2. Schultz, A. y Luckmann, T. *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1978.

3. Berger, Peter; Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu, 1994. p. 37.

4. Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991, p. 48.

5. Amar, Amparita; Cabrera, Inarte. *Infancia y vida cotidiana*. Universidad del Norte: Barranquilla, Colombia, 1989.

contexto cultural en las que fueron enunciadas, y es probable que sean válidas dentro de esos contextos, y que aumenten el conocimiento universal sobre el crecimiento del ser humano. Pero cuando se aborda como un sistema cerrado en otros contextos culturales, es muy probable que sus descripciones y explicaciones carezcan de validez.

El desarrollo del niño se va construyendo por la interiorización que éste hace de su realidad, y que se hace manifiesto por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Sólo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes, porque únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminente del hombre, que es el principio incuestionable de todo lo logrado por la experiencia. "Pero esta realidad no se crea sólo a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que el niño encuentra en su entorno; aunque éstos son un componente de su mundo circundante, también pertenecen a su realidad todos los estratos de sentidos que transforman las cosas materiales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones"[6], porque "la realidad de la vida cotidiana, de hecho, se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros".[7]

6. Schultz. *Op. cit.*

7. Berger, Peter; LUCKMAN, Thomas. *Op. cit.* p. 40.

De esa manera se concibe el objeto de estudio del desarrollo infantil, entendido éste como el sistema de relaciones entre sus influencias sociales y sus posibilidades orgánicas. La especificidad funcional de esta psicología concebida para el niño debe partir del conocimiento del mundo cotidiano al alcance del niño, y que éste ordena espacial y temporalmente alrededor de sí. Desde luego, se estima que el estudio del desarrollo del niño sólo es posible desde la perspectiva de su entorno.

Esta manera de pensar y trabajar en el conocimiento científico del desarrollo infantil tiene una doble exigencia: la comprensión global de los fenómenos y la explicación racional. Implica además una reacción a la metafísica de los reduccionistas, así como situarse en una perspectiva dialéctica. Y siguiendo el pensamiento de Wallon: "El objeto de la psicología es hacer conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos. No una unidad uniforme y universal sino, por el contrario, los efectos indefinidamente variables de las leyes que regulan las condiciones de existencia. Las posibilidades orgánicas de la especie a que pertenece en interacción constante con el mundo en el que vive (mundo social y cultural, mundo de las cosas y de las personas), dan lugar al hombre concreto que se debe estudiar, hombre que es a la vez agente y productor de esa interacción".[8] Por esto, si se acepta la realidad del hombre no como un producto, sino como el actor de su propia existencia, es posible aceptar que la actitud metodológica general permite la aplicación de una gran variedad de métodos, especialmente la observación, la aproximación comparada, la experimentación, el método clínico de la psicología genética, la etnología y la narración descrita por Bruner.

8. Wallon. *Op. cit.*

Por último, queremos hacer hincapié en que el estudio del desarrollo infantil para la amplia mayoría de los niños que viven en ambiente de pobreza debe ser una relación de transformación mutua entre el niño y su medio, porque al hablar del desarrollo del niño es imposible aislarlo del contexto en el que se desenvuelve. Ellos, el niño y el medio, representan una unidad en la que se concatenan múltiples elementos internos con los de la realidad exterior, de tal manera que la estructura biológica es tan determinante en su desarrollo como lo son la realidad socioeconómica en que vive, el medio ecológico donde se mueve y las oportunidades que le ofrece el sistema político.

Por supuesto, casi todo el andamiaje tecnológico con que se brinda atención para el desarrollo del niño en lo que tiene que ver con las influencias ambientales, como la Pedagogía y la Psicología, está trabajando sobre un modelo de niño abstracto, ajeno a nuestra realidad, extraído de investigaciones realizadas en otros contextos.

En ese orden, a nivel investigativo, una de nuestras principales tareas ha sido conocer el mundo de la vida de los niños con los que trabajamos, partiendo del hecho de que mediante esa vida social el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con los desarrollos de su cultura.

Entonces, ¿Cómo construyen nuestros niños la realidad?

Uno de los principales intereses de enfocar nuestra labor investigativa hacia la construcción de una cosmovisión de la vida de nuestros niños, es conocer de manera adecuada su realidad a fin de contar con teorías mucho más certeras sobre ellos. Para lograrlo es necesario partir de un conocimiento de su vida cotidiana. Es decir, identificar las objetivaciones indispensables para el niño, y de esa manera el orden dentro del cual estas adquieren sentido para él. Igualmente, se requiere determinar cómo el niño organiza su realidad alrededor del "aquí" de su cuerpo y el "ahora" de su presente, e incluso estableciendo aquellos fenómenos que a pesar de no estar presentes en su "aquí y ahora", hacen igualmente parte de su vida cotidiana. Esto significa que nuestro interés investigativo se ha centrado en conocer los diferentes grados de proximidad y alejamiento espacial y temporal que el niño experimenta de su cotidianidad.[9]

9. Berger, Peter; Luckmann, T. *Op. cit.* p. 39.

Nos ha interesado describir, analizar e interpretar la zona de su vida cotidiana más próxima, que es aquella directamente accesible a su manipulación corporal, es decir, aquel mundo a su alcance, aquel del que recibe y en el que actúa, donde se dan sus relaciones dinámicas y dialécticas. En este mundo de actividad su conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que su atención a éste está determinada principalmente por lo que hace, lo que ya ha hecho y lo que piensa hacer en él. De esta manera, es su mundo por excelencia. Sin embargo, mediante la investigación no sólo se estudia esta zona de la vida cotidiana, sino también aquéllas que no le resulten accesibles de ese modo, bien porque su interés por ellas no es pragmático, o porque sólo es indirecto en tanto que pueden ser zonas manipulativas en potencia.[10]

10. *Ibid.* p. 40.

Otro aspecto de la realidad de la vida cotidiana del niño que se ha tenido en cuenta para lograr determinar su valor protagónico en su construcción, es la intersubjetividad. Es decir, asumirlo en un mundo que comparte con otros. Tratando así de establecer la correspondencia continua entre los significados del niño y los significados de quienes lo rodean, y comparten con él un sentido común de la realidad del mundo. Un punto clave en las investigaciones desarrolladas ha sido dejar claro este sentido común que el niño comparte con los otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana.[11]

11. *Idem.*

Asumiendo esta posición posiblemente nos estamos acercando a lo que Bruner llama "psicología popular", o quizás a lo que prefiere definir como "ciencias sociales populares o intuitivas" o, incluso, sencillamente el "sentido común".[12] De esta manera, con nuestro trabajo investigativo, de acuerdo a los planteamientos de este autor, estamos haciendo una psicología de nuestra cultura consistente en un conjunto de descripciones que permiten saber cómo "viven" los seres humanos, en nuestro caso, los niños.

12. Bruner, Jerome. *Op. cit.* p. 48.

BEST COPY AVAILABLE

Mediante el trabajo de investigación se han estudiado los distintos sectores de la vida cotidiana de nuestros niños, aquellos que se aprehenden por rutina y otros que presentan problemas de diversas clases.[13] La vida cotidiana de los niños que viven en situación de pobreza está llena de dificultades rutinarias, a las que se enfrentan diariamente. Éstas hacen parte del sector de la vida cotidiana que se aprehende por rutina. De este sector nos interesa seguir conociendo las habilidades que han desarrollado para lograr enfrentarlas profundamente; igualmente deseamos establecer aquellas habilidades que permiten el manejo de nuevos problemas, distintos a los de todos los días, para lograr incorporarlos a su quehacer diario. Encontraremos así la forma de integrar el sector problemático dentro de lo que ya es no problemático. Con estos conocimientos pretendemos lograr desarrollar la búsqueda de alternativas que aseguren una formación integral de nuestros niños que permitan la liberación plena de sus potencialidades, con el propósito fundamental de que trasciendan a una vida mejor.

13. Berger, Peter, Luckmann, Thomas. *Op. cit.* p. 42

Con el ánimo de pasar de lo abstracto a lo concreto deseo citar aspectos de nuestras investigaciones.

El trabajo con los niños en el Proyecto Costa Atlántica busca como fin último mejorar la calidad de vida de las comunidades en desventaja socioeconómica, teniendo como eje motivador un adecuado desarrollo infantil; se da así una relación dinámica y dialéctica entre Calidad de Vida y Desarrollo Infantil.

En ese orden, a fin de motivar a los habitantes de las comunidades a la acción para el mejoramiento de su entorno, tratando de generar en ellos una actitud autogestionada, se parte de las necesidades del niño. De hecho, los padres, cualquiera que sea su condición, están generalmente muy interesados en que sus hijos se desarrollen lo mejor posible, tanto a nivel material como psicológico. Partiendo de la necesidad de velar por un adecuado desarrollo del niño se motiva a los padres y a la comunidad a trabajar por brindarle un entorno adecuado; de esta manera, mejorando las condiciones materiales de vida, se logrará un impacto favorable para la vida de los niños, lo que a su vez redundará en los actores sociales, haciéndolos sentir más valorados como personas.

Es, entonces, una de nuestras principales conclusiones, que si queremos que lleguen a ser individuos creativos capaces de manejarse con los problemas y retos que la sociedad les presenta, los niños deben crecer en un clima de amor y atención, y sus padres deben poder ofrecerles el debido calor y seguridad. Al igual que intentar mejorar al máximo las características físicas de su entorno.

Lo anterior ha orientado nuestra labor investigativa. Esta se ha dirigido a conocer lo que le ocurre al niño como individuo y en relación con su entorno: su mundo interior, la transformación de debilidades en fortalezas, la supervivencia en ambientes de pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Del niño universal al niño real

Para dar respuesta a nuestro primer interrogante, en relación a lo que le ocurre al niño, en otras palabras, para conocer cómo construye su realidad o cómo concibe su realidad, se han efectuado investigaciones que así lo permiten.

Uno de nuestros estudios presentó la descripción de la concepción que tienen los niños en desventaja socioeconómica sobre el mundo de su vida, al ser éstos a quienes directa o indirectamente van dirigidos nuestros programas.

Específicamente, el objetivo de la investigación fue describir la concepción que el niño de sectores populares tiene de su realidad, definida ésta en base a doce conceptos considerados fundamentales: la belleza, la bondad, el dinero, la autoridad, la muerte, el trabajo, la amistad, la familia, la escuela, la salud, el tiempo y el género. Si bien con el estudio de estos conceptos no se pretendió agotar lo que es la realidad, se constituyeron en puntos de referencia esenciales sobre los cuales se estructura el sentido de ésta.

La población del estudio estuvo conformada por 1.005 niños de cuatro a siete años de edad, con un criterio de homogeneidad geográfica y cultural. Para recolectar la información se utilizaron la observación directa y una guía de entrevista que exploraba los 12 conceptos mencionados. Los resultados obtenidos se tabularon de acuerdo a la frecuencia y porcentaje de las respuestas, y el análisis, esencialmente cualitativo, se realizó con base en los referentes usados por los niños, las tipologías de respuesta y las comparaciones entre las diferentes poblaciones, edades y conceptos.

En general, el mundo de la vida (su realidad) descrito por los niños de sectores en desventaja socioeconómica se caracteriza por una familia extensa, muy claramente delimitada, en donde la madre es la figura en quien se ha centrado la autoridad, los lazos afectivos y la principal fuente de satisfacción de las necesidades. Tales necesidades son principalmente de orden primario, lo que nos ha permitido inferir su percepción de un medio hostil, con carencias, marcado por el hambre, el hacinamiento y, en general, un entorno físico lleno de adversidades.

Al analizar las experiencias verbales de los niños y compararlas con su medio, se observó el alto porcentaje de uso de referentes del contexto en el contenido y la lógica de sus respuestas; e, incluso, estos contenidos, referentes y razones se repiten independientemente del concepto al cual se refieren y se constituyen en el reflejo de la interpretación que el niño hace de su medio.

Además, estas respuestas permitieron inferir no solo la estrecha relación del niño con su mundo cotidiano, sino que llevaron a asumir la concepción de un niño con una gran inteligencia social, desarrollada por las continuas y permanentes interacciones con el otro, aun cuando esta inteligencia se derive en principio de sus condiciones precarias de vida y se constituyan en una forma de suplir sus necesidades primarias no satisfechas.

Con respecto a los distintos conceptos indagados, se encontró que, casi por consenso, belleza se relaciona con objetos que tienen la probabilidad de satisfacer necesidades básicas (comida y afecto), es decir, con utilidad. Probablemente porque los valores urgentes de estas comunidades están orientados ante todo a la supervivencia, a la seguridad y a la protección. De esta manera, alguien es bueno porque "juega conmigo", "me abraza, me baña, me cuida", e igualmente alguien es malo "porque me pega", o "porque no me quiere".

El valor asignado por estos niños a lo afectivo, al referirse a lo bueno, puede reflejar la interpretación de una necesidad que se convierte en un imperativo cuando se siente la sensación de abandono, desprotección e inseguridad, que se evidencia a lo largo de las respuestas dadas por estos niños a través de los conceptos explorados. Los referentes utilizados por el niño destacan la manera como estas condiciones desfavorables de vida paradójicamente desarrollan algunas habilidades sociales como la colaboración, la solidaridad y la reciprocidad. Estos y otros valores como el intercambio y la comunicación se convierten en los principios que el niño internaliza y orientan sus relaciones de amistad y su vida familiar.

Estos niños asocian la amistad con lo concreto y lo cercano (familia, vecinos), mostrándose la importancia que para ellos tienen el espacio y la proximidad. Pero el espacio no es el único factor que orienta la concepción de estos niños, sino también los intereses, obligaciones y costumbres ("soy amigo de él porque le gusta jugar lo mismo que yo, o porque me regala cosas o me da comida"), suscitando, ya desde los niños, la antigua discusión acerca de que, en los seres humanos, en sus relaciones, y en la sociedad misma, priman esencialmente los intereses.

Estudiando el concepto de muerte, encontramos que en los niños de sectores populares las respuestas están frecuentemente asociadas con inmovilidad (por ejemplo: alguien está muerto porque "no se mueve", "ni habla", porque "está acostado y tieso"). Esto sugiere que los niños probablemente han tenido un contacto más directo con la muerte, en el sentido que la han podido vivenciar.

De otra parte, al analizar las respuestas que no se dieron en estos niños, encontramos como significativa la ausencia de una referencia a Dios o al cielo al hablar sobre la muerte. Es probable que a los adultos en este medio les quede más difícil utilizar este recurso, o que tengan una idea diferente de Dios y que la explicación que se da al niño se base más en la experiencia concreta. Además de las respuestas mencionadas anteriormente, otras

como "no viene más", "no regresa más", confirman la interpretación de los niños ante el hecho.

Como se puede ver, de las respuestas dadas por los niños no sólo se pueden extraer inferencias acerca de su mundo y sus desventajosas condiciones de vida, sino que en ella se aprecia la presencia de algunos valores que se pueden rescatar en pro del desarrollo social. Estos valores le permitirán al niño asimismo desempeñar un papel protagónico con el que pudiera no sólo recibir constantemente influencias de su entorno, sino también transformarlo en su beneficio y en el de su comunidad.

Los resultados y su respectivo análisis permitieron descubrir el gran conocimiento que tienen estos niños de su realidad, lo que a su vez le facilita, a pesar de su temprana edad, una interpretación más real y directa (como sucede con la muerte), y pensar en formas alternativas de acción para la posible solución de sus problemas al darse cuenta, además, de la importancia "del otro" para lograrlo.

Con el rescate de esta habilidad suponemos que los niños de sectores en desventaja socioeconómica tienen un alto potencial, que bien valdría la pena aprovechar para favorecer el cambio social. De hecho, si una premisa para iniciar un verdadero desarrollo social es tener una clara conciencia de sí mismo y de su realidad, los niños de estos sectores, de acuerdo a este estudio, poseen una ventaja en este sentido, ya que conociendo sus limitaciones, y con la oportunidad de ser conscientes del potencial que podrían desarrollar, estarían en condiciones de formular su propio proyecto de vida. Se vislumbran, entonces, nuevas posibilidades de un futuro mejor para estos sectores.

Pero en esta tarea por lograr el desarrollo, la conciencia del sí mismo si bien es importante, no resulta suficiente. Es necesario tener en cuenta que en la discreta revolución que se ha venido gestando en favor de la consideración del niño como un ser social, se ha insistido en mostrar el valor de las interacciones con los otros como marco de referencia para que el niño pueda encontrar los significados de las experiencias que vive, de manera congruente con el grupo dentro del cual está inmerso.

BEST COPY AVAILABLE

En este sentido, en la investigación sobre la concepción que los niños de sectores de pobreza tienen sobre su mundo de la vida, se encontró que estos niños presentan una ventaja valorativa con respecto a niños de otros sectores, en relación con la apropiación de valores sociales como la solidaridad, el sentido de pertenencia y las redes de intercambio, evidenciados en los altos porcentajes de respuestas en esta línea ante preguntas sobre conceptos como la amistad, la muerte, la felicidad y la familia. Sus respuestas, además, permiten inferir el doble sentido que atribuyen a la utilización del "nosotros".

El primero, en su significado restrictivo, como un factor de protección apenas obvio ante un mundo tan hostil ("sólo nosotros": para dejar claro los límites de su grupo familiar o de amigos), y el segundo, en su significado positivo como una expresión de inclusión del otro, que da una vez más cuenta del valor de la solidaridad (yo, tu también, todos "nosotros").

De cualquier manera, las expresiones y conversaciones de nuestros niños de estudio, indican su interés por la experiencia humana en general: la propia y la ajena. Además, su aproximación hacia las otras personas y la inclusión de éstas en su mundo, nos lleva a detectar no sólo el desarrollo de un proceso de individuación (al distinguir el sí mismo del nosotros), sino también la posibilidad de que exista un cierto nivel de comprensión por parte del niño sobre las ideas, comunicaciones y sentimientos de las demás personas. Ese proceso cognitivo de colocarse en el lugar del otro, y hacer inferencias sobre las experiencias vividas por éste, es lo que Mead y Light llaman "toma de perspectiva". Esta fue para nosotros la siguiente tarea de interés para investigar.

De esta manera, trabajándose los niveles cognitivo y comunicativo, resultó importante conocer sobre los elementos que conforman el proceso de toma de perspectiva conceptual en el niño.

Tales procesos se entienden como la habilidad del niño para inferir sobre lo que otra persona sabe o no sabe, y como la habilidad para tener en cuenta a quién escucha al hacer las producciones verbales.

En cuanto a los instrumentos para la evaluación, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica de la literatura existente en este campo, se analizaron de manera minuciosa diferentes instrumentos y se recopilaron elementos que sirvieran de base para la elaboración del instrumento final, el cual fue validado por medio de jueces expertos. Realmente el trabajo previo a la recolección de la información pertinente fue difícil y requirió de un gran esfuerzo por parte del equipo investigador. Sin embargo, valió la pena, ya que de esta manera se pudieron obtener científicamente datos que permitieron conocer hasta qué punto nuestros niños son capaces o no de efectuar el proceso cognitivo de colocarse en el lugar de" otra persona y hacer inferencias sobre lo que piensa y siente, o sus estados internos de conocimiento.[14]

Los resultados reflejan que los niños de sectores populares no poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva, pero sí la habilidad de toma de perspectiva comunicativa.

Aunque las dos medidas pertenecen a la toma de perspectiva conceptual, estos resultados nos llevaron a pensar que cada una de estas tareas constituyen un campo de medición de

14. Mossler, Marvin and Greenber. "Conceptual Perspective Taking 2 to 6 years-old children". En: *Developmental Psychology*. Vol. 12 No. 1. 1976. p. 85.

la habilidad definida e independiente. Particularmente, la presencia de la habilidad de toma de perspectiva comunicativa parecería estar asociada con las características de los niños de sectores socioeconómicamente en desventaja, en la medida en que las continuas interacciones sociales de éstos con otros se constituyen en una forma de suplir sus necesidades primarias no satisfechas. Dicha interacción obliga a los niños desde temprana edad a entablar relaciones basadas en la comunicación, estimulando condiciones básicas para el desarrollo de la habilidad de la toma de perspectiva comunicativa. La influencia de esta capacidad es mas evidente en la interacción social, que en cualquier otra área; en referencia a lo anterior, se ha demostrado la existencia de relaciones positivas y significativas entre las medidas de toma de perspectiva y las medidas de liderazgo, sociabilidad, amistad y cooperación en niños de edad preescolar (Rothemberg, 1970).

Parece ser que las condiciones de carencia que tienen los niños de estos sectores estarían condicionando la presencia de la habilidad de toma de perspectiva.

Los resultados de las distintas investigaciones que hemos realizado, igualmente nos han indicado que su situación de vida ha influido en que nuestros niños centren su interés en la satisfacción de necesidades básicas, especialmente el afecto. De ahí nuestro interés en conocer la capacidad que tienen para comprender las emociones del otro, lo que obviamente sería un potencial importante para el desarrollo de conductas prosociales. Estas se definen como las acciones que intentan ayudar o beneficiar a otra persona o grupos de personas sin que quien las hace espere recompensas externas (Mussen y Eisemberg, 1977).[1] Conductas que consideramos importantes para la sobrevivencia de las personas que viven en sectores populares.

15 Papalia, Diane y WANDROS, Sally. *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill, 1988. p. 264

Aprovechando nuestro trabajo continuo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los niños de sus hogares se constituyeron en la población objeto para la realización de un nuevo estudio que exploró el proceso de comprensión de las emociones; así, mediante procesos estadísticos validados, se seleccionaron aquellos con edades entre los cuatro y los seis años, de uno y otro sexo. Para la recolección de la información pertinente se realizaron instrumentos que así lo permitieran. Para su elaboración se recurrió a la asesoría de profesionales expertos en el área de la psicología clínica. Con base en sus recomendaciones, se diseñaron un total de 20 láminas acompañadas de narraciones que ilustraban situaciones propias de la vida del niño. La idea era crear un medio científicamente confiable que facilitara el conocimiento del niño, en relación con esta habilidad. En general, en las láminas presentadas a los niños se mostraba un conflicto entre los dos personajes en ellas representados, y se les daba a saber a los menores participantes que cada uno de éstos experimentaba una emoción diferente, propiciando así que los niños asumieran su perspectiva afectiva. Lo que se pretendía era determinar hasta dónde el niño era capaz de tomar la perspectiva afectiva del otro, al verificar si podía colocarse en el lugar del personaje con el cual se identificaba, a la vez que comprender la posición afectiva del otro personaje.

Además de las 20 láminas utilizadas, se elaboraron dos más en las que aparecían dibujadas las expresiones faciales de las cuatro modalidades de emoción (alegría, tristeza, enojo y miedo), con el fin de que el niño escogiera cuál emoción correspondía a la narración; esto permitió facilitar a los niños a que dieran un nombre a las emociones con las que se identificaban.

BEST COPY AVAILABLE

El trabajo creativo y continuo del equipo investigador del Proyecto Infancia y Calidad de Vida permitió conocer información significativa en relación al desarrollo de la habilidad estudiada. Los resultados mostraron que los niños de nuestro medio, cuyas edades están entre los cuatro y seis años, presentan en desarrollo la habilidad en estudio, es decir, la toma de perspectiva afectiva, al encontrarse una tendencia positiva en su aparición sin darse diferencias significativas en cuanto al género se refiere. Los datos encontrados permiten concluir que si bien para el desarrollo de esta habilidad es necesario que el niño presente determinados elementos cognitivos y madurativos, también resulta esencial el conjunto de oportunidades que le ofrece su medio.

Las circunstancias económicas, políticas y educativas no les permiten el máximo desarrollo al limitar sus posibilidades de crecimiento físico sano, de formación de los procesos cognitivos superiores y de logro de metas correspondientes a motivaciones también superiores, por la necesidad de alcanzar objetivos más concretos como la subsistencia. Pero, por otra parte, el medio les brinda suficientes situaciones problema, que por demás requieren de solución urgente, como para estar constantemente provistos de retos cognitivos que estimulan la inteligencia práctica del niño, y los sitúa ante conflictos socioafectivos que propician el desarrollo de potencialidades que les permiten enfrentarse a las adversidades de su entorno, y que los fortalecen en aspectos como la

independencia, la autoafirmación y la conciencia social de que el grupo al cual pertenecen puede ofrecerles no sólo satisfacciones en sí mismas, sino cooperación en la solución de los problemas.

Tal como citan Camacho y Rojano, retomando a Heller: "Las comunidades pobres tienen una posibilidad axiológica superior en sus actitudes, motivaciones y actividades relacionadas con la protección, en ventaja con las clases ricas, donde la posibilidad de obtención de valores económicos les restan la posibilidad de apropiarse de los valores sociales que se concretan en la solidaridad de las relaciones y en las redes de intercambio que dinamizan el proceso productivo de su entorno".

Nuestros niños reconocen el bienestar o el malestar del otro generados por una situación dada, siendo éste el paso número uno y el más simple de la habilidad empática. El reconocimiento de la alegría como emoción básica se destaca, ¿y por qué no habría de destacarse si la hostilidad y la carencia son valoradas desde afuera y sentidas dentro de este medio?

Como un factor protector y de adaptación al medio, la interacción social está caracterizada por ser tolerante a la agresividad y recíprocamente inhibitoria de la tristeza.

Esta capacidad para comprender las emociones permite al niño avanzar dentro de su desarrollo cognitivo, y, más aún, ir estimulando la aparición de una inteligencia social que favorece su adaptación y la satisfacción de sus necesidades, aportando así al bienestar de su familia.

En lo referente a las conductas prosociales y su relación con la habilidad en estudio, los resultados mostraron que a medida que aumenta la edad del niño, se hace notorio que a la vez que éste va desarrollando su habilidad empática, también va presentando conductas de solidaridad y ayuda, entre otras.

Con todo esto, la intención fue explorar hasta qué punto las conductas de solidaridad y colaboración eran producto de una comprensión afectiva y emocional del otro; es decir, acciones con objetivos reales de ayuda basados en el entendimiento de lo que sienten los demás. Una de las razones por lo que fue importante indagar acerca de estas conductas de ayuda, es que en nuestro contexto éstas constituyen, en sí mismas, un factor de supervivencia para la comunidad y, por ende, para el niño.

Los resultados también permitieron concluir que las conductas prosociales que se observan en nuestros niños, en parte son aprendidas a partir del modelo que sus padres y los adultos de su comunidad les muestran. Unido a esto se hallan los procesos que en ellos se desarrollan a partir del enfrentamiento continuo a conflictos que deben resolver para lograr sobrevivir, y a las frecuentes interacciones sociales en las que participan. Entre estos procesos adquiridos se encuentran, por ejemplo, el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten el reconocimiento de emociones o la capacidad para inferir lo que otros están sintiendo, e incluso la inteligencia social que facilita plantearse soluciones ante las adversidades.

Un aporte importante de las investigaciones que se han efectuado sobre las características de los niños de sectores populares, es la idea acerca de cómo la participación de los niños

en interacciones sociales continuas provoca en ellos un progreso cognoscitivo. Es así como la proposición de Vygotsky[16] (1962): "Lo que un niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana", ilustra este tipo de afirmaciones. Interactuando unos con otros o con los adultos, los niños no sólo producen organizaciones cognoscitivas más elaboradas que aquellas que eran capaces de manejar antes de esta interacción, sino que después de ésta son capaces de producir solos esas coordinaciones. Estas son precisamente las adquisiciones que les permiten participar en interacciones más complejas y progresar a lo largo de la espiral de la sociogénesis de las operaciones cognoscitivas. En este caso la interacción cara a cara es una de las experiencias más importantes que se tienen con el otro,[17] ya que no sólo se accede a la información que el otro da, sino que se logra llegar más allá, entrando a su comprensión afectiva y emocional de manera profunda, incluso más que en cualquier otro tipo de interacción social. Los menores que viven en situación de pobreza experimentan continuas veces este tipo de interacción.

16. Mugny, Gabriel y Doise, William. *La construcción social de la inteligencia*. Mexico: Trillas, 1983. p. 26.

17. Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. cit.* p. 47.

Los datos analizados sobre las esferas cognitiva y social en las distintas investigaciones muestran evidencias para invertir la hipótesis predominante sobre la relación evolutiva entre las habilidades cognitivas y la interacción social. Se muestra cómo la toma de perspectiva es una habilidad implícita en la conducta social, de tal forma que esta experiencia se iría haciendo cada vez más explícita como medio de pensamiento reflexivo. En otras palabras, el conocimiento cada vez mayor que el niño tiene de la perspectiva de los demás implica a su vez una creciente conciencia de sí mismo, y la adquisición posterior de habilidades de pensamiento tales como la flexibilidad y la reversibilidad. Le permite, además, establecer relaciones y clases que no están centradas en sí mismo, en las que esta separación de su propia perspectiva es una condición necesaria para la objetividad del pensamiento en todas las áreas. Por lo tanto, este hecho hace hincapié en los estrechos lazos existentes entre lo que ocurre en el desarrollo de la esfera de la cognición impersonal y la esfera social.

Otro de los estudios importantes que hemos efectuado, y nos ha facilitado el conocimiento real de nuestros niños, fue el relacionado con el planteamiento de la descripción del "concepto que estos tienen de sí mismos". Este facilitó incluso la tarea de mostrar la interacción dinámica que existe entre el autoconcepto, el conocimiento del otro y las implicaciones que dicha relación tiene con el desarrollo de conductas prosociales en estos niños.

Siguiendo los parámetros de las investigaciones mencionadas, se utilizó como población niños de uno y otro sexo, con iguales edades que los anteriores, y obviamente residentes de sectores en desventaja socioeconómica.

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento de treinta y cuatro ítems, constituidos por láminas e historias.

Luego de una revisión bibliográfica sobre el tema de investigación, definimos autoconcepto con base en nueve parámetros: autonomía, seguridad, valía en la competición, familia, mundo escolar, sentimientos afectivos, autovalía, aspecto físico y sentimientos de posesión.

Como característica general se encontró que nuestros niños reflejan una tendencia a presentar un autoconcepto positivo, independiente de su género y edad, lo cual indica que poseen creencias y expectativas realistas sobre sí mismos, y poseen la capacidad de apropiarse de todas las experiencias de su vida, sin ignorar ni distorsionar sus percepciones.

Al realizar el análisis de cada elemento que conforma el autoconcepto, se observó que los niños se caracterizan por ser autónomos, dentro de las posibilidades que el desarrollo evolutivo les permite. Muestran un buen sentido de independencia, un deseo de lograr un sentido de valía personal, y de afianzar su individualidad, debido a que su cotidianidad se caracteriza por hacer mandados, ir a la tienda, entregar recados, ir y venir a los hogares infantiles solos, etc... Esto presupone que el medio sociocultural, ya sea en el hogar o en el medio escolar, ha permitido y favorecido el desarrollo de este elemento, brindándoles oportunidades o situaciones que los impulsan a ser autónomos.

La seguridad en estos niños, como otro elemento del autoconcepto, se presenta como el más significativo en su tendencia hacia lo positivo. Permite, asimismo, suponer que conocen y confían en su ambiente natural, sin percibirlo como un entorno amenazante o peligroso, y que incluso ha enriquecido su vida cotidiana. Resulta interesante enfatizar este aspecto, puesto que de algún modo está relacionado con el elemento de autonomía. Sin caer en el error de determinar una relación causal entre estos dos, se podría pensar que el hecho de que los niños perciban su entorno de una manera positiva y confiada favorecería el desarrollo de su autonomía; así, también se podría llegar a inferir que a pesar de las características de su entorno, del medio en que viven, con todas las limitaciones y riesgos que este implica, quizás, vistas desde afuera son percibidas como tales, pero pueden estar siendo manejadas y vivenciadas con confianza por nuestros niños.

Ese mismo medio favorece en estos niños el desarrollo de habilidades físicas que los ayudan a percibirse a sí mismos capaces de afrontar positivamente las situaciones de competencia, es decir, de siempre ganar, ser el primero, lo que posiblemente refleje sus propias fantasías, su yo ideal, de lo que les gustaría ser y no de lo que son; sin embargo, sean o no siempre ganadores, así demuestran percibirse, lo cual podría estar llevando implícitamente la necesidad de querer verse así, de lograr ser así. Sin embargo, una proporción significativa de niños muestra una posición más realista al respecto.

Estos niños suelen realizar gran cantidad de actividades fuera de su casa, como son las de jugar con sus amigos en su vecindario, lo que contribuye no sólo a encontrar su lugar en el mundo social, sino que también influye en su estado emocional, y muestra una tendencia hacia lo positivo en este elemento. Indicando, además, que los niños experimentan bienestar, que usualmente están animados, suponiendo que su vida cotidiana les ha brindado experiencias adecuadas que los han ayudado en el desarrollo de un estado

BEST COPY AVAILABLE

emocional favorable, con capacidad para percibir en ellos mismos sentimientos tanto de alegría como de tristeza.

Al poseer una tendencia positiva hacia las habilidades físicas, como se mostró anteriormente, es de esperar que los niños de las edades estudiadas presenten un autoconcepto favorable hacia el sentido de competencia propia. Es así como se sienten capaces y aptos para la realización de sus actividades cotidianas, lo que a su vez puede estar influyendo en las sensaciones de seguridad en sí mismos.

Parece ser que las personas que rodean al niño en su cotidianidad, les han brindado situaciones que lo han llevado a sentirse apreciados y que han hecho que posean una imagen corporal positiva.

Se caracterizan por ser conscientes de lo que materialmente tienen, reconociendo que dentro de su medio se sienten poseedores de cosas bonitas, pero que no son lo suficiente, y perciben de algún modo la carencia de su sentido de posesión.

Comparando esta investigación realizada con niños entre cuatro y siete años con otra realizada sobre autoconcepto en niños entre diez y doce años, de ambiente semejante, que asisten a la escuela, encontramos resultados casi completamente antagónicos.

Los niños del sistema escolar tienen un concepto de sí mismos muy negativo, especialmente en su seguridad y su autovalía, su confianza en la productividad y sentimientos de posesión.

La escuela, en los sectores populares de Colombia, al igual que en casi toda la nación, es de mala calidad y vive de espaldas a su realidad inmediata, con currículos bastante centralizados y con profesores generalmente desmotivados por la falta de reconocimiento económico a su trabajo. Con base en este hecho, podemos inferir que el aprendizaje que el niño adquiere para la vida durante los primeros siete años en la interacción con su familia y con su comunidad local, a pesar de la adversidad, produce un ambiente donde el niño va adquiriendo muchas destrezas, aunque la mayoría sean para sobrevivir, que contribuyen a tener un autoconcepto positivo. En contraste, la educación de la escuela parece a contribuir con el deterioro del concepto de sí mismos que estos niños adquieren, sumado a la violencia cultural que generan de los medios de comunicación y la propia escuela en una sociedad polarizada, donde los ricos representan todo lo positivo y los pobres todo lo negativo.

Transformando las debilidades en fortalezas: la familia y la comunidad

Las estadísticas no dan nunca la verdadera dimensión del dolor y el sufrimiento físico y moral de la condición de pobreza. Los millones de niños que mueren anualmente son un verdadero holocausto. Detrás de la muerte de cada niño hay una familia que sufre, y su dolor es más grande al saber que si hubiera tenido acceso a un centro de salud, su hijo se habría salvado; que si hubiera contado con agua potable, alcantarillado y una adecuada alimentación posiblemente ni se habría enfermado. Eso significa haber nacido pobre.

Sin embargo, dentro de las condiciones de pobreza, las familias y las comunidades sacan fortalezas que les permiten conjurar sus debilidades, y crean sistemas de soportes en el interior mismo de la familia, o en la dinámica de su vida comunitaria, para dar una vida digna a sus hijos.

Las investigaciones en esta área han pretendido aumentar nuestro nivel de conocimientos y tener información pertinente que facilite uno de nuestros grandes objetivos en el trabajo diario que hacemos con los niños: involucrar a la familia en la educación de sus hijos.

Uno de los estudios estuvo dirigido a identificar los Factores Cotidianos de Protección al Niño en las Familias Pobres de Barranquilla. Este trabajo arrojó información muy interesante. Los tres factores cotidianos de protección más significativos para estas familias fueron: seguridad, afiliación y afectividad; de los cuales los dos primeros tienen mayor relevancia.

Los pobres de la región de la Costa Atlántica colombiana encuentran cierta seguridad en sus familias a través de las actividades y relaciones que mantienen cotidianamente entre sí, con la principal mira puesta en los niños, y para apoyarse, favorecerse y defenderse mutuamente. Este sentido de seguridad les cohesiona más y les permite la otra sensación de pertenencia o de afiliación a un grupo en el cual se sienten que son "alguien" e importantes en la vida. Estos sentimientos de seguridad y de filiación los manifiestan en sus expresiones de afecto, especialmente a los niños, con los cuales además se potencian mentalmente por sentirse personas que poseen algo en la vida.

La protección que las familias pobres de nuestro estudio dan a sus niños tiene como raíz su propia pobreza, es decir, sus propias carencias. Los factores cotidianos de protección son efectivamente los elementos y las circunstancias que estas familias construyen para defender a los niños de la pobreza en que viven, y es a través de estos factores como las familias se protegen a sí mismas. La protección se trata básicamente de una "protección de la pobreza", de carácter más material que inmaterial.

En el interior del proceso investigativo en esta área de conocimientos se consideró importante explorar los factores cotidianos de protección en grupos poblacionales más específicos. Así, se hizo, por ejemplo, un estudio que los identificara en un grupo de niños de cero a tres años: "Factores Protectores al Niño de 0 - 3 años de edad"

Este trabajo se enmarcó en lo que se ha denominado aspectos rutinarios, espontáneos y casi que inconscientes que utilizan las familias para proteger a los niños; es decir, bajo un enfoque de la cotidianidad, al igual que todos nuestros trabajos de investigación.

Para su realización se escogió una muestra representativa de niños entre los cero y tres años. Se utilizaron la observación directa y la entrevista como técnicas de recolección de la información. El análisis de los datos recogidos permitió determinar los siguientes resultados:

Los factores naturales priman o prevalecen sobre los factores sociales, ya que los primeros se relacionan directamente con la supervivencia, mientras que los segundos guardan relación más estrecha con respecto a la interacción con otras personas dentro de una sociedad.

BEST COPY AVAILABLE

Los factores naturales que se presentan como protectores se relacionan con los cuidados en la alimentación, las pocas dificultades en el niño para comer, los cuidados del sueño, las escasas dificultades en el sueño, la enseñanza del control de esfínteres, los cuidados de aseo personal y los cuidados de la salud física.

Los factores sociales de protección se refieren a la forma en que las familias cuidan y protegen al niño, a las acciones que realizan para afrontar dificultades, a la forma de evitar riegos, al fuerte sentido de filiación y de pertenencia entre los miembros de la familia, a los fuertes vínculos afectivos, a la división de roles para el cuidado del niño, y a los valores sociales y morales que se fomentan.

Los aspectos que dificultan la protección del niño son: los riesgos que existen en el sector, las expectativas que las familias tienen del futuro de los niños, la enseñanza inadecuada de las normas, la escasa capacitación de los padres, la poca participación activa del padre en el cuidado de los hijos.

El afecto es considerado una de las mejores formas para brindar seguridad a los niños. Se realiza por medio de prácticas que implican contactos tanto verbales como físicos, que dan un toque cálido a las relaciones; esta práctica, además de reflejar la verdadera importancia que tienen los niños para ellos, puede verse como un mecanismo para suplir las carencias materiales, así como también una fuerza para poder soportar las dificultades que se presentan en su vida cotidiana.

La mayoría de las familias no tienen dificultad para proteger a los niños, pero en la medida en que van creciendo van apareciendo dificultades. Este alto porcentaje evidencia la gran importancia que tienen las situaciones en las que ellos mismos pueden ser protagonistas en la lucha del día a día en procura de la protección del niño, sin llegar a desconocer las particulares carencias de su medio.

Hay grandes vínculos de filiación e identidad entre los diferentes miembros de la familia y el niño. Es por ello que se considera que este tiene una gran importancia para la familia, expresada en términos: "Es lo más importante, lo representa todo, produce en el hogar amor, alegría y orgullo". Y piensan, a su vez, que no cambiarían su conducta con respecto a los cuidados suministrados a los niños si vivieran en otros contextos.

La edad de la madre y del padre se convierten en un factor protector para el niño, por cuando son personas jóvenes; sin embargo, su escolaridad no contribuye al desarrollo adecuado de los niños, ya que en la mayoría de los casos, la escolaridad de los padres es baja, y en otras, nula.

Las acciones que realiza la familia para que los niños crezcan sanos depende de la edad de estos. Se valen de "aseguranzas" y, en ocasiones, de los cuidados generales y el uso de la medicina preventiva. Cuando tienen un año de edad, la protección contra los peligros y los cuidados generales son las maneras en que se fomenta un sano crecimiento. Cuando los niños tienen dos años de edad prevalecen, para el crecimiento sano, los cuidados básicos, la protección contra los peligros y remedios caseros. Esto ocurre de igual forma cuando los niños tienen tres años de edad.

Otra línea de investigación del grupo del Proyecto Costa Atlántica se ha orientado a lo que se ha denominado "Redes Sociales" o de intercambio social. Estos son mecanismos utilizados por las familias pobres para mantener su integridad física y psicológica en referencia a la autoayuda, ya sea en dinero, en información, en compañía, en trabajo voluntario, que se dan entre los miembros que las conforman para afrontar sus dificultades cotidianas.

Dentro de los datos más interesantes encontrados está el hecho de que existe una mejor cohesión cuando en las redes de intercambio social se dan tres factores básicos: la proximidad física, los lazos de consanguinidad y la confianza reinante entre sus miembros. En estos años se han podido descubrir aproximadamente 54 formas de rede- relacionales entre los miembros de la comunidad. Asimismo, que son las madres las personas que más apoyo emocional y transferencias simbólicas hacen para incidir positivamente en la vida de sus hijos, incluso muchas veces cuando ya son adultos casados.

La segunda influencia la tienen los vecinos, especialmente cuando en ellos existe sentido de comunidad. Esto se logra cuando en el interior de un vecindario o un pueblo rural se dan procesos comunitarios básicos, como los movimientos de grupos para impulsar cambios en torno a intereses comunes; la organización, que implica un cierto ordenamiento territorial y poblacional; la participación en los procesos decisorios y en sus relaciones con el Estado; la integración social, y la sociogestión, que permiten el desarrollo de las potencialidades del colectivo social. De esta manera, las comunidades, a partir de las necesidades del niño y su entorno, pueden ir desarrollando sus estrategias de sobrevivencia en opciones de vida, y sus opciones de vida en proyectos políticos concatenados orgánicamente con el espacio más amplio de su vida nacional.

Nuestros estudios nos han dejado claramente comprobado que las influencias más penetrantes en la vida de nuestros niños en sus primeros años de vida son la familia y la comunidad; por eso, cuánto valor tiene la frase de un poeta turco que decía que "lo único que no se le olvida nunca al ser humano es el rostro de su madre y el pueblo donde nació".

Inquietudes finales

Por ultimo, quisiera nacer referencia hacia algunas dudas e inquietudes producto de esta información investigativa de muchos años.

La primera es la importancia que puede tener el conocimiento real y profundo de nuestros niños en los procesos de su desarrollo. En los diversos centros de atención infantil que orientamos en la Costa Atlántica, hemos diseñado no sólo contenidos, sino, especialmente, procesos educativos con niños y adultos, basados en las características reales de nuestros niños. Por ejemplo, nos hemos podido dar cuenta de sus grandes potencialidades artísticas, su extraordinaria sensibilidad para la música; por eso nuestra experiencia cotidiana en los centros infantiles esta llena de música, pues valoramos la creatividad y su motivación hacia lo lúdico. Pero es probable que al joven inglés nada de lo que hacemos pueda servirle, ni siquiera a jóvenes de otras regiones del país, cuya cultura les estimula otro tipo de desarrollo; para nosotros lo importante no se centra en el desarrollo de su inteligencia: no trabajamos hacia el futuro. Actuamos en el aquí y en el ahora. No nos preocupa que lleguen a ser genios matemáticos o físicos, nos preocupa verlos ese día y cada día felices, sanos, bien alimentados, capaces de compartir con otros niños, que se sientan protegidos, seguros, queridos por sus adultos. Lo que vayan a ser cuando grandes no dependerá sólo de las opciones del sistema político. Debera ser producto también de lo que ellos puedan ir haciendo cada día por su autodesarrollo. Y a nosotros los adultos, a la familia, la escuela, la comunidad, el Estado, nos corresponde asegurarles sus derechos elementales para una vida digna.

A pesar de tantos estudios sobre el desarrollo infantil, es mucho lo que todavía nos queda por saber, que nos demuestra la infinitud inagotable del ser humano, y que quizas nunca podamos reducirlo a leyes de la ciencia. Nuestra pretensión en este trabajo no fue entregar verdades reveladas, sino sembrar inquietudes entre las personas para el análisis reflexivo de nuestra experiencia práctica, para evaluar día a día el sentido de nuestro trabajo en los niños. Y aunque sabemos que las condiciones de vida de la mayoría de los niños del mundo siguen estando llenas de carencias y dificultades, trabajos como éste son una luz de esperanza que nos indica que es posible lograr que nuestros niños y sus familias lleguen a tener Calidad de Vida.

Bibliografia

Amar Amar, José Juan. *Educación infantil y desarrollo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1994.

Amar, Angarita, Cabrera, Iriarte. *Infancia y vida cotidiana*. Barranquilla: Universidad del Norte, 1989.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1994.

Bretherton, I. (Comp.) *Simbolic play: The development of social understanding*. Nueva York: Academic Press, 1984.

Bruner, Jerome. *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidos, 1990.

Bruner, Jerome. "Habla del niño". *Con misión y desarrollo humano*. Mexico: Ed. Paidós, 1990.

Bruner, Jerome. "Actos de significado". *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

Castañeda, Jorge. *La utopia desarmada*. Santafé de Bogotá: Tom Editores, 1994.

Cummings, E.M.; Zahn- Waxler, C. y Yarrow, M.R. "Young childrens response to expression of anger and affection by other in the family". *Child development*. 1981.

Familia, Infancia y calidad de vida. Síntesis y conclusiones. Seminario Nacional. Barranquilla: Ed. Uniniorte, 1993.

Flavell, J. "Cognitive development. Past, present and future". *Developmental Psychology*. 1992.

Fundación Santillana. *La educación infantil. Documento de un debate*. Madrid: Fernández Ciudad S. L., 1992.

Goffman y Garfinkel. "Citados por Light, Orkeller". *Sociología*. Mexico: Mc Graw-Hill, 1989.

Gomez, José M. G. *El a priori del mundo de la vida*. Barcelona: Ed. Antropos, 1989.

Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.

Keller, S; Light, Donald. *Sociología*. Bogotá: Mc Graw-Hill, 1991.

Lechner, Norbert. *Los patios interiores de la democracia*. Chile: Flacso, 1991.

Leighton, Carlos. *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona: Ed. Jedisa, 1992.

Light, Paul. *The development of social sensivity*. Cambridge University Press, 19[illegible].

Light, Paul and NIX, Carolyne. "Own view versus good view in a perspective taking task". *Child development*. Vol. 54, 1983.

Lomnitz, Larisa. *Cómo sobreviven los marginados*. Mexico: Editorial Siglo XXI, 1981.

BEST COPY AVAILABLE

Max Neef, Manfred. "Desarrollo a escala humana". *Una opción para el futuro*. Suecia: Ed. Cepaur, 1986.

Mugny, Gabriel; Doise, William. *La construcción social de la inteligencia*. Mexico: Trillas, 1983.

Mugny, Gabriel; Perez, J. (comp) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Ed. Anthropos, 1988.

Papalia, Diane y WENDROS, Sally. *Desarrollo Humano*. Mexico: Mc Graw-Hill, 1988.

Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidos, 1984.

Piaget, Jean. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision, 1977.

Piaget; Inhelder, B. *The child's conception of space*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1956 (trad. cast. *La concepción del espacio del niño*. Madrid: Morata, 1988).

Ritzer, George. *Teoría sociológica contemporánea*. Bogotá: Mc Graw-Hill, 1993.

Riviere, Angel. *Objetos con mente*. España: Alianza, 1991.

Schutz, Alfred. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

Velez, Eduardo. *Estudio de remesas en redes familiares y estrategias de supervivencia*. Bogotá: Instituto Ser de Investigaciones, 1985.

Vygotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.

Wallon, Henry. *Los orígenes del pensamiento en el niño. Tomo I*. Buenos Aires: Ed. Lantaro, 1965.

Wallon, Henry. *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Rio, Editor, 1980.

Wallon, Henry. *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. Volumen I*. Madrid: Pablo del Rio, Editor S.A., 1989.

Investigaciones desarrolladas por el Proyecto Costa Atlantica que sirvieron de fuente para esta trabajo.

- El mundo de la vida de los niños de 4 a 7 años de sectores en desventaja socioeconómica.

Investigadores: Consuelo Angarita A.
Kary Cabrera D.
Fernando Iriarte D.
Director: José Juan Amar
Año: 1991

- Toma de perspectiva afectiva en niños de 4 a 7 años en desventaja socieconómica de la ciudad de Barranquilla.

Investigadores: Neyla Laino G.
María Ochoa P.
Belén Silva M.
Director: José Juan Amar
Consuelo Angarita
Año: 1993

- La toma de perspectiva conceptual en niños de 3 a 6 años, de sectores socio-económicamente en desventaja de la ciudad de Barranquilla.

Investigadores: José Alfredo Aparicio
Olga Lucía Hoyos
Director: José Amar Amar
Consuelo Angarita
Año : 1994

- El autoconcepto en niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica de la ciudad de Barranquilla.

Investigadores: Elvira Barrera
Yolima Cueto
Maryorie Dantagnan
Director: José Amar Amar
Consuelo Angarita
Año: 1993

- Factores cotidianos de protección al niño en las familias pobres de Barranquilla.

Investigadores :José Camacho G.
Joaquín Rojano
Patricia Salgado
Irene Visbal
Director: Alonso Macías
Año: 1991

- Factores cotidianos de protección al niño de 0 - 3 años en familias del corregimiento de Tasajera.

Investigadores: Tatiana Consuegra V.
Martha Sánchez N.
Liliana Torres M.
Director: José Juan Amar
Consuelo Angarita
Año: 1994

- Conductas de autonomía en niños de tres a siete años de edad que asisten a Hogares de Bienestar.

Investigadores: Olga Lucía Gómez
Sonia Navas
Carmen Ropero
Director: Alonso Macías
Año: 1992

- Redes sociales de familias cuyos intercambios están relacionados con el niño de 0 a 2 años en una comunidad en desventaja socio-económica.

Investigadores: Vivian Morón
Nerida Santiago
Piedad Nuñez
Director: Camilo Madariaga O.
Año: 1994

The current list of Working Papers in ECD.

Working Papers in Early Childhood Development

Papers 1 to 14 were published as Studies and Evaluation Papers

1* Risk factors and the process of empowerment, **Maria Chávez**	July 1991
2* Assessing pre-schools: an ethnographic approach (from a South African evaluation), **M.G. Whisson and C.W. Manona**	July 1991
3 Reflections on working with Ethiopian families in Israel, **Michael Ashkenazi**	October 1991
4 Linking theory to practice: the experience of the Partnership in Education project, Strathclyde, Scotland, **Fiona Orton**	October 1991
5 Building on people's strengths: the case for contextual child development, **Gerry Salole**	July 1992
6 Child survival and child development in Africa, **Dr Ibinado S. Agiobu-Kemmer**	July 1992
7 The role of refugee women and children of Afghanistan today, **Nancy H. Dupree**	July 1992
8 Parent run day care centres: the growth of a French community initiative, **Josette Combes**	December 1992
9 From store cupboard to family room: how parents pushed open the doors of a Scottish nursery school, **Elly Alexander**	December 1992 December 1992
10 The process of change: altering the practice of care in a children's home in the Middle East, **Birgitta Galldin Åberg**	April 1993
11 Multicultural approaches in education: a German experience, **Carmen Treppte**	April 1993
12 Educational development of students following participation in a pre-school programme in a disadvantaged area in Ireland, **Dr. Thomas Kellaghan and Betty Jane Greaney**	February 1994
13 Selecting and training community promoters in Latin America, **Jani Brouwer and Sergio Martinic**	July 1994
14 *Planteamientos multiculturales en la educacion: una experiencia alemana*, **Carmen Treppte**	July 1994
15 Developmentally appropriate outdoor play environments, **Jimi Jolley**	August 1995
16 Experiential learning, **Kate Torkington**	February 1996
17 Calidad de vida y desarrollo infantil, **José Juan Amar Amar**	March 1996

*These publications are out of print. They are available on paper and microfiche at ERIC Document Reproduction Service, 7420 Fullerton Road, Suite 110, Springfield, VA, USA 22153-2852. Fax: 1 703 4401408

Acerca de la Fundación

La Fundación Bernard van Leer es una institución internacional de corte filantrópico y profesional con sede en Los Países Bajos, que concentra sus recursos en el Desarrollo de la Primera Infancia. La Fundación lleva el nombre de Bernard van Leer, industrial holandés fallecido en 1958, que legó todo el capital en acciones de su empresa industrial mundial con fines humanitarios. Los ingresos de la Fundación se derivan de esta industria, cuya actividad central son los materiales para envasar.

El objetivo principal de la Fundación es fomentar la creación de oportunidades para los niños pequeños que viven en circunstancias desfavorecidas. Con ese fin, la Fundación apoya el desarrollo de enfoques innovadores en el área del desarrollo de la primera infancia, basados en el trabajo de campo, y comparte la experiencia pertinente con un público lo más amplio posible, con el fin de influir en las políticas y la práctica.

Para más información sobre la Fundación Bernard van Leer, o para obtener el listado completo de sus publicaciones, diríjase a la dirección que aparece al final de esta página.

Impreso en papel reciclado

Acerca de esta serie

Los **Informes de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia** son una serie de documentos que provienen de las experiencias de campo, presentando resultados y reflexiones sobre el "trabajo en progreso". Esta serie, por tanto, actúa como foro para el intercambio de ideas.

Algunos de los informes surgen directamente del trabajo de campo, de las evaluaciones y las experiencias de formación extraídas del programa apoyado por la Fundación Bernard van Leer en todo el mundo; otros son contribuciones que poseen una especial relevancia para el citado programa y que operan a modo de telón de fondo. Todos ellos comparten el objetivo común de tratar temas relacionados con la atención y desarrollo de la primera infancia.

Los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y puntos de vista expresados, son exclusivamente propiedad de los autores, y no reflejan necesariamente la política de la Fundación Bernard van Leer.

Los derechos de autor son compartidos conjuntamente entre los autores de los artículos y la Fundación. A no ser que se indique lo contrario, éstos informes son susceptibles de ser citados o fotocopiados sin permiso del autor, siempre y cuando no se utilicen con fines comerciales. Las citas deben ser nombradas íntegramente, tomando como fuente a la Fundación.

Aportaciones

Las aportaciones a esta serie son bienvenidas. Deberán provenir de experiencias en el campo y contener un máximo de 15.000 palabras. Las sugerencias pueden ser enviadas a la Sección de Comunicaciones, a la dirección impresa al final de esta página.

Fundación Bernard van Leer,
Apartado Postal 82334,
2508 EH La Haya,
Países Bajos;
Tel:+3170-3512040,
Fax:+3170-3502373